

Entwicklung von Lerneinstellungen in den Klassen 7 bis 10: Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen

Winkler, Klaus

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Winkler, K. (1983). *Entwicklung von Lerneinstellungen in den Klassen 7 bis 10: Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen*. Leipzig: Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-385222>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Entwicklung von Lerneinstellungen
in den Klassen 7 bis 10

(Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen)

Forschungsleiter: Dr. H. Müller

Autor: K. Winkler

Gliederung

| | <u>Blatt</u> |
|---|--------------|
| 1. Vorbemerkungen | 3 |
| 2. Zum Begriff und zur Bedeutung von Lerneinstellungen | 4 |
| 3. Zum Problem der Diagnostik von Lerneinstellungen | 7 |
| 4. Hinweise zur Anlage der Untersuchung und zur Population | 10 |
| 5. Inhaltliche Analyse der Lerneinstellungen | 12 |
| 6. Die Bedeutung personaler Merkmale für die Ausprägung von Lerneinstellungen | 14 |
| 7. Ausprägung von Lerneinstellungen in verschiedenen Klassenstufen | 24 |
| 8. Zu den Fragen der Entwicklung und der Stabilität von Lerneinstellungen | 28 |
| 9. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen | 32 |
| 10. Anhang | 36 |

1. Vorbemerkungen

Eine Analyse der Einstellungen zum Lernen bei Schülern unterschiedlicher Altersgruppen ist unter verschiedenen Aspekten von Bedeutung. Herauszustellen sind dabei vor allem die besonderen Einflüsse, die dieser Einstellungsbereich auf den Lernerfolg in der Schule hat. Bei einer solchen Betrachtungsweise zeigen sich Lerneinstellungen damit auch als eine bedeutende Größe für die Entwicklung der Persönlichkeit bei Kindern und Jugendlichen und weisen somit weit über die eigentliche Schulzeit hinausgehende Konsequenzen auf.

Durch die Verfestigung der Lerneinstellungen oder besser ihrer Habitualisierung bedingen sie bestimmte Verhaltensweisen, die auch nach dem Abschluß der schulischen oder beruflichen Ausbildung wirksam werden. Lerneinstellungen müssen demzufolge zum Grundbestand der Moral der Persönlichkeit gezählt werden.

Neben der besonderen Relevanz für die individuelle Entwicklung der Schüler darf andererseits aber auch die große gesellschaftliche Bedeutung der Herausbildung und Ausprägung positiver, auf die Lerntätigkeit und das Lernen orientierender Einstellungen nicht übersehen werden. Mittels dieser Betrachtungsweise erfassen wir einen zweiten wesentlichen Aspekt, der die Bedeutung der Analyse von Lerneinstellungen unterstreicht. Die sozialistische Gesellschaft garantiert das Recht auf Bildung der jungen Generation und setzt zur Sicherung dieses Anspruchs umfangreiche Mittel ein. Entsprechend sind die Pflichten, die gesellschaftlichen Hauptforderungen, die an die Schüler gestellt werden, in der umfassenden Nutzung und Inanspruchnahme dieser gebotenen Möglichkeiten zu sehen.

Neben den Voraussetzungen für die individuelle Entwicklung und Vervollkommnung werden damit auch die Bedingungen geschaffen, die den einzelnen Jugendlichen befähigen, aktiv an der Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung mitzuwirken.

Diese grundsätzlichen Wechselbeziehungen von Rechten und Pflichten und individuellen Interessen und gesellschaftli-

chem Anliegen verweisen auf einen weiteren Aspekt des großen Interesses, das an den Fragen der Ausbildung und Erziehung allgemein und natürlich demzufolge auch an solchen Detailproblemen wie der Einstellung zum Lernen besteht. Eine Reihe empirischer Untersuchungen, die diesen Bereich tangieren, zeigten bereits die engen Zusammenhänge zwischen erfolgreicher Ausbildung und gefestigten positiven Lerneinstellungen.

Trotz der hier bereits angesprochenen Kongruenz von individuellen und gesellschaftlichen Interessen im Bereich des schulischen Lernens treten in der Praxis eine Reihe von Widersprüchlichkeiten auf, die sich unter anderem auch in der Ausprägung sehr differenzierter Lerneinstellungen äußern.

Diese hier nur allgemein umrissenen Probleme, die die Bedeutung der Lerneinstellungen zumindest in einem weiten Rahmen andeuten, rechtfertigen in jedem Fall eine gründliche Analyse dieses Einstellungsbereiches.

2. Zum Begriff und zur Bedeutung von Lerneinstellungen

Allgemein erfassen wir mit dem Terminus "Einstellungen" die Gerichtetheit auf bestimmte Handlungen bzw. die Disposition zu bestimmten Tätigkeiten. Erlebach, Ihlefeld und Zehner definieren Einstellungen folgendermaßen:

"Unter der Einstellung verstehen wir die Beziehung der Persönlichkeit zu den für sie bedeutsamen Sachverhalten. Die Einstellung der Persönlichkeit kommt demnach in dem auswählenden Mobilisiertsein und Bereitsein zu bestimmten Handlungen zum Ausdruck. Sie ist die Position, die die Persönlichkeit bezieht. Mit dem Begriff "Position" soll betont werden, daß die Einstellung nicht schlechthin eine Tendenz (wie die Bedürfnisse oder Interessen) ist. Sie ergibt sich aus den vorhandenen Tendenzen und kennzeichnet die Beziehung, mit der die Persönlichkeit an Forderungen und Aufgaben herantritt." (1970, Seite 149)

In ähnlicher Weise äußert sich Kossakowski:

"Einstellungen sind in der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt erworbene, durch die Ideologie

(Anschauungen und Normen) der jeweiligen Gesellschaft, besonders der Bezugsgruppe, determinierte und von den individuellen Lebensbedingungen abhängige, relativ konstante, habituelle Richtungsdispositionen des menschlichen Verhaltens, die die Handlungsrichtung und gleichzeitig die Wahrnehmungs- und Denkweise bestimmen. Sie stellen die Position der Persönlichkeit in bezug auf Erscheinungen der Umwelt, auf ihre Wechselbeziehungen mit der Umwelt und auf sich selbst dar und sind gleichzeitig mit emotionalen Komponenten verbundene, generalisierte und stereotypisierte Systeme von Handlungsantrieben, die die Verhaltensweisen der Individuen regelhaft und relativ gleichförmig gestalten. Je nach dem Zuwendungsbereich werden verschiedene Einstellungsarten unterschieden." (in Kossakowski und Lompscher 1971)

Im Gegensatz zu Motiven, die wir als situativ wirkende, an aktuelle Bedingungen oder Erscheinungen gebundene Handlungs- bzw. Verhaltensdeterminanten betrachten, sind die Einstellungen zu den verschiedenen Gegenstandsbereichen sich langfristig entwickelnde und wirkende Verhaltensorientierungen. Die Bedeutung dieser Zusammenhänge wird vor allem dann besonders deutlich, wenn wir das Lernen als einen Grundprozeß der Persönlichkeitsentwicklung betrachten und positiv ausgeprägte, gefestigte Lerneinstellungen als eine der Hauptvoraussetzungen erfolgreicher Lerntätigkeit bewerten.

Damit konstituieren Lerneinstellungen eine wesentliche Seite der Persönlichkeit des Schülers. Sie widerspiegeln den Grad der Orientierung auf die von der Gesellschaft gestellte Hauptaufgabe der Schüler und kennzeichnet damit gleichzeitig die Art und Weise der Integration der Kinder und Jugendlichen in die sozialistische Gesellschaft. Die hier beschriebenen Zusammenhänge sind in der Hauptsache für das verbreitete Interesse an der Analyse dieses Einstellungsbereiches verantwortlich zu machen. Ein besonderes Problem für die Analyse der Lerneinstellungen besteht in der Erfassung all jener Komponenten und Faktoren, die in ihrer Gesamtheit die Lerneinstellungen konstituieren.

Es ist sicher niemals möglich, alle Faktoren in ihrer Totalität zu berücksichtigen. Dabei erhebt sich gleichzeitig auch

die Frage nach der Notwendigkeit einer solchen Verfahrensweise. Günstiger und praxiswirksamer erscheint vielmehr die Auswahl repräsentativer Indikatoren, die mit großer Sicherheit breite Inhaltsbereiche der Lerneinstellungen erfassen. Auf dieses spezielle Problem soll allerdings an anderer Stelle noch ausführlich eingegangen werden.

Mit Sicherheit haben Formen und Bedingungen der Lerntätigkeit in der Schule einen sehr großen Einfluß auf die Herausbildung entsprechender Einstellungen, doch die Beschränkung allein auf diesen Bereich würde den Ausschluß wesentlicher Entwicklungsbedingungen zur Folge haben. Aus diesen Gründen wurden daher gruppenspezifische und individuelle Bedingungen und auch bestimmte soziale Verhältnisse auf ihren Einfluß für die Herausbildung und Festigung von Lerneinstellungen analysiert. Diese Folgerung impliziert bereits die Vielzahl unterschiedlichster Faktoren, die den Prozeß der Entwicklung der Lerneinstellungen determinieren.

Beispielsweise betrifft dies die im Elternhaus dominierende Haltung zur Schule und zur schulischen Lernarbeit. Eine von frühester Kindheit an geförderte Bildungsbereitschaft wird in jedem Fall einen günstigen Einfluß auf die Entwicklung einer positiven Lerneinstellung haben. Im gleichen Zusammenhang ist auch die Wertung der schulischen Tätigkeit durch die Eltern zu sehen.

Die Ausprägung von Lerneinstellungen ist aber auch an Einstellungen zur Schule als der Institution gebunden, in der in der Hauptsache Lernarbeit realisiert wird. Von Bedeutung sind dabei auch die Anerkennungen und Wertungen, die von seiten der Gesellschaft gegenüber solchen Bereichen wie schulischer Ausbildung und Qualifikation vorgenommen werden.

Dem schulischen Bereich, ebenso wie der Familie, eines der Hauptaktionsfelder der Kinder und Jugendlichen, kommt natürlich eine besondere Effektivität bei der Entwicklung positiver Einstellungen zum Lernen zu. Neben dem bereits genannten "Ruf" oder "Ansehen" der Schule bilden individuelle Erfahrungen mit der Schule, den Lehrern und dem Klassenkollektiv wichtige Vermittlungsgrößen für die Einstellungsentwicklung.

Auch die persönlichen Lernerfolge oder Mißerfolge in diesem Leistungsbereich sind bei der Herausbildung solcher, auf das Lernen bezogener Verhaltensdispositionen, zu beachten.

Im Zusammenhang mit den individuellen Bedingungen für die Einstellungsentwicklung sind die Wechselwirkungen mit Lebenszielen, Lebenswerten und den sich ausprägenden politisch-ideologischen Positionen hervorzuheben.

3. Zum Problem der Diagnostik von Lerneinstellungen

Die Hauptfrage bei der Untersuchung der Ausprägung und Entwicklung von Einstellungen ergibt sich zunächst grundsätzlich aus der Tatsache, daß diese personalen Merkmale keine direkt beobachtbaren Erscheinungen sind, die wir empirisch unmittelbar erfassen oder nachweisen können. Vielmehr vermitteln sich Einstellungen als auf bestimmte Gegenstandsbereiche gerichtete Verhaltensweisen. Die Analyse von Einstellungen setzt also die Erfassung spezieller, auf das schulische Lernen und die Lerntätigkeit orientierter Verhaltensweisen und Dispositionen voraus. Zur Erhebung solcher Informationen können eine Reihe verschiedener Untersuchungsmethoden eingesetzt werden. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang vor allem die Beobachtung, die Befragung oder die Dokumentenanalyse. Vorzüge und Nachteile der einzelnen Analyseverfahren sollen hier nicht besonders erörtert werden. Unter Berücksichtigung der damit verbundenen Einschränkungen kann die schriftliche, standardisierte Befragung ein den hier zu stellenden Ansprüchen genügendes Diagnoseverfahren sein. Die Entscheidung für diese Methode wird natürlich im starken Maße vom Populationsumfang bestimmt. Beachten wir, daß in der ersten Etappe, einschließlich der Vergleichspopulation, etwa 2600 Schüler zu erfassen waren, läßt sich die Methodenauswahl allein schon aus forschungsökonomischer Sicht begründen. Darüber hinaus muß auch auf solche Fragen wie die Sicherung annähernd gleicher Untersuchungsbedingungen, die Garantierung der Anonymität der Untersuchungsteilnehmer

und die zeitliche Parallelität einer großen Zahl von Gruppenbefragungen hingewiesen werden.

Ein weiterer Vorteil der Untersuchung besteht in der Anlage als Intervalluntersuchung. Mit der gleichen Methodik wird eine bestimmte, identische Population mehrfach empirisch analysiert. Die Untersuchungsbedingungen können dabei relativ konstant gehalten werden.

Damit ergibt sich die Möglichkeit, neben den "Momentaufnahmen" zum Ausprägungsstand der für die Lerneinstellungen relevanten Verhaltensweisen auch Entwicklungsprozesse bei Lerneinstellungen über einen längeren Zeitraum zu verfolgen. Querschnittsanalysen verschiedener Klassenstufen weisen dagegen derartige Veränderungen und Entwicklungen nicht exakt nach. Bedeutsam ist dabei natürlich der Verweis auf die Möglichkeit der Querschnittsauswertung der in der Längsschnittstudie erfaßten Daten. Besonders durch die Einbeziehung einer Vergleichspopulation (8. und 10. Klassen) in der ersten Etappe ergeben sich solche speziellen Auswertungsmöglichkeiten auf einer sehr breiten Basis.

Entsprechend der bereits an anderer Stelle aufgezeigten Vielschichtigkeit und Komplexität, die für den Bereich der Einstellungen zum Lernen kennzeichnend sind, müssen für eine möglichst umfassende Analyse der Lerneinstellungen eine Reihe verschiedener Indikatoren eingesetzt werden, die wesentliche inhaltliche Aspekte abdecken können. In der vorliegenden Intervallstudie wurden den Schülern in dem entsprechenden zeitlichen Abstand jeweils folgende Indikatoren zur Bearbeitung vorgegeben:

- Ich lerne gut.
- In früheren Schuljahren habe ich mit mehr Freude als jetzt gelernt.
- Ohne öftere Ermahnungen würde ich nicht regelmäßig lernen.
- Wenn ich etwas nicht verstehe, dann beschäftige ich mich erst recht damit.
- Hausaufgaben erledige ich zuverlässig.
- Ich tue viel, damit ich meine Leistungen halte und verbessere.
- Ich finde die meisten Unterrichtsfächer interessant.

- Ich lasse mich im Unterricht oder bei Hausaufgaben nicht gleich ablenken.
- Ich könnte bessere Schulleistungen erzielen, wenn ich mich mehr anstrengen würde.
- Das Lernen in der Schule gefällt mir.
- Mich spornen gute Leistungen anderer an.
- Vokabeln u. ä. übe ich gern.
- Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe.
- Probleme und Denkaufgaben gefallen mir.
- Ich suche mir solche Freunde, die das Lernen wichtig nehmen.
- Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse.
- Ich möchte in meinem späteren Leben ständig weiterlernen.
- Ich übe Vokalben und ähnliches so lange, bis ich sie kann.
- Probleme und Denkaufgaben versuche ich unbedingt zu lösen.
- Ich lerne gern.

Diese Aussagen waren von den Schülern mit dem folgenden vierstufigen Antwortmodell auf den persönlich zutreffenden Grad der individuellen Bedeutung einzuschätzen.

Das trifft zu

- 1 vollkommen
- 2 mit gewissen Einschränkungen
- 3 kaum
- 4 überhaupt nicht

Im Zusammenhang mit der Anwendung dieses Antwortmodells müssen einige kritische Anmerkungen gemacht werden. Eindeutig bewertbar ist zunächst die "vollkommene" Zustimmung zu den vorgegebenen Aussagen durch die erste Stufe des Antwortmodells. In gleichem Maße eindeutig ist auch die vierte Stufe des Antwortmodells, die entsprechend negative Extremposition. Wesentlich problematischer ist die Differenzierung zwischen den Antwortstufen zwei und drei. Allein schon semantische Probleme können hierbei zu sehr verschiedenen Wertungen führen. Vor allem wenn der vorgegebenen Aussage "mit gewissen Einschränkungen" zugestimmt wird, ist eine Einordnung von noch relativ positiven Positionen bis hin zu deutlich negativen Haltungen denkbar. Damit ergibt sich für die Entscheidung vor allem bei der Antwortstufe 2 ein sehr großer Ermessensspielraum.

Diese Vorbehalte zum eingesetzten Antwortmodell sind bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse zu beachten.

Entsprechend der bereits an anderer Stelle aufgezeigten Vielschichtigkeit und Komplexität, die der Bereich der Einstellungen zum schulischen Lernen aufweist, galt es in der Untersuchung sehr breit differenzierte Probleme einfließen zu lassen.

Die Übersicht zu den Einzelindikatoren, die in der Untersuchung berücksichtigt wurden, weist deutlich auf die Bemühungen zur Einhaltung dieser Forderung nach möglichst umfassender Berücksichtigung verschiedenster Determinanten bei der Entwicklung und Herausbildung von Lerneinstellungen hin. So wurden beispielsweise Fragen der Bewertung verschiedener Formen der Lerntätigkeit aus aktueller und retrospektiver Sicht, die individuelle Bedeutung und Wertigkeit des schulischen Lernens, Probleme der Leistungsorientierung, des Strebens nach Kenntniserwerb und weitere motivationale Faktoren aufgenommen. Darüber hinaus fanden auch soziale Determinanten der Einstellungsentwicklung im Bereich des schulischen Lernens Beachtung, die in der Hauptsache das engere soziale Umfeld der Schüler, wie beispielsweise Beziehungen zu Eltern, Lehrern und Mitschülern umfassen.

4. Hinweise zur Anlage der Untersuchung und zur Population

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Daten wurden in einer Intervallstudie des Zentralinstituts für Jugendforschung erhoben. Zum Einsatz kamen dabei die genannten standardisierten Frageprogramme, die in Gruppenbefragungen im Klassenverband bearbeitet wurden. Alle Interviews wurden unter der Anleitung von Mitarbeitern des ZIJ durchgeführt. Die unter Abschnitt 3. vorgestellten Einzelindikatoren wurden in allen Untersuchungsstappen bei der Schülerpopulation eingesetzt. Durch spezielle forschungsorganisatorische Maßnahmen wurde gesichert, daß die in den verschiedenen Untersuchungsphasen gewonnenen Aussagen zuordenbar sind.

Bei der Erarbeitung dieses Beitrages wurden die Ergebnisse von vier Intervallen berücksichtigt. Die erste Etappe begann im Schuljahr 79/80. Die jüngere Kohorte, 878 Teilnehmer, waren zu diesem Zeitpunkt Schüler der 7. Klasse. Die ältere Kohorte mit 832 Teilnehmern, besuchte die Klassenstufe 9. Zu Vergleichszwecken wurden in der ersten Etappe außerdem auch 457 Schüler achter Klassen und 451 Schüler zehnter Klassen einbezogen. In Jahresabständen wurden die Schüler der jüngeren und der älteren Kohorte in nunmehr insgesamt 4 Intervallen untersucht.

Genaue Auskunft zum Untersuchungszeitraum und der Untersuchungspopulation gibt die folgende Übersicht.

1. Untersuchungsetappe:

| | | |
|-----------------------|----|------------------------------|
| jüngere Kohorte: | 36 | 7. Klassen mit 878 Schülern |
| ältere Kohorte: | 35 | 9. Klassen mit 832 Schülern |
| Vergleichspopulation: | 18 | 8. Klassen mit 457 Schülern |
| | 18 | 10. Klassen mit 451 Schülern |

2. Untersuchungsetappe:

| | | |
|------------------|----|------------------------------|
| jüngere Kohorte: | 36 | 8. Klassen mit 791 Schülern |
| ältere Kohorte: | 35 | 10. Klassen mit 771 Schülern |

3. Untersuchungsetappe:

| | | |
|------------------|----|-----------------------------|
| jüngere Kohorte: | 35 | 9. Klassen mit 691 Schülern |
|------------------|----|-----------------------------|

Da die Schüler der älteren Kohorte nach Abschluß der Klasse 10 die Schule verließen, wurden Probleme der Ausprägung und Entwicklung von Lerneinstellungen nicht mehr in die Untersuchungen einbezogen. Alle hier genannten Klassen kommen aus insgesamt 18 POS der Stadt und des Landkreises Leipzig. Das Geschlechterverhältnis von männlichen zu weiblichen Schülern weist in der 1. Etappe folgende Relationen auf:

| | |
|-------------------|---------|
| 7. Klassen | 51 : 49 |
| 8. Klassen | 52 : 48 |
| 9. u. 10. Klassen | 48 : 52 |

Diese Verhältnisse bleiben auch in den weiteren Etappen nahezu konstant. Die Populationsverluste sind in der Regel auf

die Erkrankung von Schülern und Klassen- bzw. Schulwechsel zurückzuführen.

Insgesamt wird bei der Betrachtung der Übersicht zur Zusammensetzung der Population deutlich, daß damit für die Analyse der Entwicklung und des aktuellen Ausprägungsstandes von Lerneinstellungen eine Vielzahl von Möglichkeiten unterschiedlicher Betrachtung gegeben sind. In der Hauptsache können dabei Quer- und Längsschnittvergleiche als auch die Gegenüberstellung der verschiedenen Kohorten genannt werden. Da sich die Untersuchung nicht nur auf den Bereich der Lerneinstellungen orientiert, sondern eine sehr differenzierte Struktur aufweist, ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, Lerneinstellungen im engen Zusammenhang mit anderen Fragen der Persönlichkeitsentwicklung zu bewerten.

5. Inhaltliche Analyse der Lerneinstellungen

Bei einer Untersuchung der Lerneinstellungen ergibt sich ein grundlegendes Problem durch die Vielzahl der verschiedenen Einflußgrößen, aus denen sich die Lerneinstellungen konstituieren. Die Frage der Wertigkeit des Einzelbereiches, der Rangordnung, in die diese Elemente der Lerneinstellung zu bringen sind, wird in jedem Fall bei einer Systematisierung, deren Grundlage allein auf empirischen Erfahrungen beruht, mit großen subjektiven Fehlern behaftet sein. Dem gleichen Problem sehen wir uns bei der Einordnung und Interpretation der in der Intervallstudie eingesetzten Indikatoren zur Ermittlung der Lerneinstellungen gegenübergestellt. Zur Lösung dieses Problems wandten wir eine spezielle statistische Forschungsmethode an. Die Faktoranalyse bietet die Möglichkeit, aus einer Vielzahl Variabler eine geringere Anzahl von Faktoren zu bilden, die den analysierten Gegenstandsbereich ausreichend erklären. Im Ergebnis der Faktoranalyse wurden 4 Faktoren gebildet. Mit diesem Verfahren erreichten wir eine aufgeklärte Gesamtvarianz von 31,8 %.

An dieser Gesamtvarianz sind die einzelnen Faktoren in folgendem Maße beteiligt:

Faktor 1 = 39,6 %
Faktor 2 = 17,7 %
Faktor 3 = 23,4 %
Faktor 4 = 19,3 %

Problematisch bei diesem Verfahren erscheint vor allem die inhaltliche Beschreibung und Abgrenzung der Gültigkeitsbereiche der einzelnen Faktoren entsprechend der Indikatoren, die den Einzelfaktor konstituieren. Unbedingt zu beachten sind dabei die Ladungen der Indikatoren, die den entsprechenden Faktor bilden. Grundsätzlich gilt hier, je höher die Ladung des Einzelindikators, um so größer ist seine Wertigkeit und Bedeutung für den Faktor. Die Tabelle 13 im Anhang gibt eine vollständige Übersicht zu der Zusammensetzung der Faktoren. Entsprechend der Ladung wurden dabei die Indikatoren in einer Rangfolge geordnet.

Der erste Faktor wird von insgesamt 12 Einzelindikatoren gebildet. Mit 39,6 % hat dieser Faktor den größten Anteil an der aufgeklärten Gesamtvarianz und besitzt damit eine besondere Bedeutung für die Beschreibung der Lerneinstellungen. Hervorzuheben ist vor allem die hohe Wertigkeit, die das Lernen für die Schüler besitzt. Kennzeichnend dafür sind besonders der Lernwille und die Bedeutung, die der Lerntätigkeit auch bei der Gestaltung sozialer Beziehungen zugemessen wird. Wir wollen diesen Faktor als "Lernbegeisterung" bezeichnen.

Der Hauptaspekt des zweiten Faktors bildet der erreichte schulische Leistungsstand, der mit einer ausgeprägten Zufriedenheit mit den eigenen Lernergebnissen und einer kontinuierlichen Orientierung auf stabile schulische Leistungen verbunden ist. Dieser Faktor läßt sich mit dem Begriff "Lerneinsicht" erfassen.

Bei der Beschreibung des dritten Faktors erscheint die problemorientierte Hinwendung zum schulischen Lernen dominant. Der Wissens- und Kenntniserwerb wird dabei als wichtige Möglichkeit der Problemlösung und -bewältigung betrachtet. Folgerichtig kann man den dritten Faktor mit dem Terminus "Problembezogenes Lernen" beschreiben.

Der vierte Faktor soll als "Lernunlust" bezeichnet werden. Charakterisiert wird dieser Bereich durch die geringe Interessenbetonung der Lerntätigkeit und anderen Vorbehalten gegenüber dem schulischen Lernen.

Mit der Zusammenfassung der Ausgangsinformationen, die in sehr differenzierter Form verschiedene Inhalte von Lerneinstellungen abbilden, zu einer überschaubaren Zahl von wesentlichen Determinanten der Einstellung zum Lernen kann ein wichtiger Beitrag zur Diagnostik dieses Einstellungsbereiches geleistet werden. Bei allen Vorbehalten und Einschränkungen, die dem eingesetzten statistischen Verfahren, der Faktoranalyse, aber auch der hier vorgestellten inhaltlichen Beschreibung der ermittelten Faktoren gegenüber angebracht sind, deutet sich eine Möglichkeit der Entwicklung eines leicht handhabbaren und ökonomischen Diagnoseinstrumentes für die praxisrelevante Analyse der Einstellungen zum Lernen an.

6. Die Bedeutung personaler Merkmale für die Ausprägung von Lerneinstellungen

Grundsätzlich können wir den Bereich der Lerneinstellungen nicht isoliert oder losgelöst von anderen Einstellungen, Werten und Ziel- oder Lebensorientierungen der Jugendlichen betrachten, sondern wir müssen hier die unterschiedlichsten Bedingungen für die Entwicklung dieser auf das schulische Lernen gerichteter Einstellungen berücksichtigen. Bereits andere empirische Untersuchungen zu diesem speziellen Einstellungsbereich haben die engen Zusammenhänge zwischen einer Reihe von personalen Besonderheiten und der Ausprägung von Lerneinstellungen nachgewiesen. Diese Zusammenhänge und Wechselwirkungen können auch in der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Dabei sollen anhand ausgewählter Einzelindikatoren, die auch für die Bildung der bereits vorgestellten Faktoren von besonderem Gewicht sind, einige wesentliche individuelle Bedingungen für die Herausbildung und Entwicklung der Lerneinstellungen vorgestellt werden.

Das Lernen als eine politische Forderung der Gesellschaft an die Jugend ist selbst wichtiger Bestandteil einer sozialisti-

schen Wertorientierung. Erwartungsgemäß groß ist demzufolge auch der Zusammenhang zwischen der Ausprägung ideologisch gefestigter Position der Schüler und der Entwicklung positiver Lerneinstellungen. Hohes gesellschaftliches Engagement, die Bejahung der gesellschaftlichen Entwicklung und die persönliche Identifikation mit gesellschaftlichen Interessen und Zielen wirken natürlich sehr stark auch in dem Bereich des auf ein erfolgreiches Lernen orientierten Verhaltens stimulierend.

Tab. 1: Zum Einfluß politisch-ideologischer Positionen auf einzelne Bereiche der Lerneinstellungen (in %, Querschnittspopulation n = 1472)

| | | Das trifft zu | | | |
|---|---------|-----------------|--|------|-------------------------|
| | | voll- kommen | mit gewis- sen Ein- schränkungen | kaum | über- haupt nicht |
| Lernen ist für mich die wichtig- ste Aufgabe, die ich habe | id.pos. | 39 | 48 | 11 | 2 |
| | id.neg. | 14 | 54 | 27 | 5 |
| ich lerne gut | id.pos. | 24 | 66 | 9 | 1 |
| | id.neg. | 13 | 64 | 21 | 2 |
| Probleme und Denkaufgaben gefallen mir | id.pos. | 34 | 47 | 15 | 4 |
| | id.neg. | 20 | 45 | 26 | 9 |
| Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | id.pos. | 9 | 34 | 40 | 17 |
| | id.neg. | 15 | 46 | 32 | 7 |

Die Angaben dieser Tabelle weisen deutlich die oben beschriebenen Zusammenhänge und den bedeutenden Einfluß eines entwickelten ideologischen Standpunktes nach. Selbstverständlich wirken diese Determinanten auch beim Entwicklungsprozeß von Lerneinstellungen in ähnlicher Weise. Dokumentiert werden soll diese Entwicklungsabhängigkeit durch folgende Tabellen, die die Veränderungen im Antwortverhalten der Schüler der jüngeren Kohorte zwischen der 7. und der 8. Klasse zeigen.

Tab. 2: Entwicklungen (Längsschnitt Kl. 7 zu 8) bei der Bewertung der Aussage "Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe" bei Schülergruppen unterschiedlicher ideologischer Position (in %)

Klasse 8

1. Schüler mit ideologisch negativer Position

| | | voll- kommen | mit gewis- sen Ein- schränkungen | kaum | überhaupt nicht |
|---------------|--------------------------------------|-----------------|--|------|--------------------|
| Klas- se 7 | voll- kommen | 15 | 50 | 29 | 6 |
| | mit gewissen Einschrän- kungen | 1 | 43 | 41 | 15 |
| | kaum | - | 30 | 48 | 22 |
| | überhaupt nicht | - | - | 50 | 50 |

2. Schüler mit ideologisch positiver Position

| | | voll- kommen | mit gewis- sen Ein- schränkungen | kaum | überhaupt nicht |
|---------------|--------------------------------------|-----------------|--|------|--------------------|
| Klas- se 7 | voll- kommen | 31 | 54 | 13 | 2 |
| | mit gewissen Einschrän- kungen | 21 | 58 | 19 | 2 |
| | kaum | 17 | 33 | 33 | 17 |
| | überhaupt nicht | - | 50 | 50 | - |

Beachten wir, daß die Gruppe von Schülern mit ideologisch gefestigtem Standpunkt wesentlich positiver entwickelte Wertungen zu dieser Aussage abgeben, weisen die angegebenen deutlich auf die Bedeutung der politisch-weltanschaulichen Position für Veränderungen im Bereich der Lerneinstellungen hin. Jugendliche, die noch keine gesellschaftlich relevanten Standpunkte auf dem Bereich der Grundüberzeugungen vertreten, tendieren in wesentlich stärkerem Maße zu einer Negativierung ihrer Haltung. So bleiben bei dieser Gruppe von

Schülern nur 15 % bei ihrer einschränkungslosen Zustimmung zu der Aussage, daß das Lernen für sie die wichtigste Aufgabe sei. 50 % äußern nun in der 8. Klasse gewisse Vorbehalte, und 29 bzw. 6 % der Schüler sind nunmehr kaum oder überhaupt nicht mit der Gültigkeit dieser Aussage einverstanden.

Im Vergleich mit der Schülergruppe, die ideologisch gefestigte Positionen vertritt, wird der große Einfluß dieser Grundüberzeugungen auf die Veränderungen im Bereich der Einstellungen zum schulischen Lernen deutlich demonstriert.

Ergänzend ist an dieser Stelle auch auf die wesentlich größere Meinungskonstanz und den größeren Anteil positivierter Aussagen bei den Schülern mit entwickelten ideologischen Standpunkten hinzuweisen.

Tab. 3: Veränderungen der Bewertung der Aussage "Das Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe" nach dem Wechsel von der 7. zur 8. Klasse (in %)

| | positive Aussage | konstante Aussage | negativere Aussage |
|---|---------------------|----------------------|-----------------------|
| Ideologisch positiv orientierte Schüler | 16 | 45 | 39 |
| Ideologisch negativ orientierte Schüler | 8 | 39 | 53 |

In analoger Form können die Einflüsse des politisch-weltanschaulichen Bewußtseins der Schüler auf die Heransbildung von Einstellungen zum Lernen auch bei anderen Teilbereichen und in weiteren Populationsgruppen belegt werden.

Im folgenden Abschnitt wollen wir uns den Fragen geschlechtstypischer Ausprägungen der Lerneinstellungen zuwenden. Eine Reihe von Einzelbereichen weist auf die sehr differenzierten Positionen hin, die von Jungen und Mädchen hierbei bezogen werden.

Tab. 4: Geschlechtstypische Differenzierungen bei der Ausprägung einzelner Einstellungsbereiche zum schulischen Lernen (in %, Querschnittspopulation n = 2514)

| | | Das trifft zu | | | |
|-----------------------|---|-----------------|------------------------------------|------|-----------------|
| | | voll- kommen | mit gewis- sen Ein- schränk. | kaum | überh. nicht |
| Ich tue viel, damit | m | 29 | 54 | 16 | 1 |
| ich meine Leistungen | w | 43 | 50 | 6 | 1 |
| halte und verbessere | | | | | |
| Hausaufgaben erle- | m | 18 | 63 | 17 | 2 |
| dige ich zuverlässig | w | 36 | 57 | 6 | 1 |
| | | | | | |
| Mich spornen gute | m | 25 | 37 | 30 | 8 |
| Leistungen anderer an | w | 37 | 36 | 22 | 5 |
| | | | | | |
| Ich könnte bessere | m | 70 | 21 | 8 | 1 |
| Schulleistungen er- | w | 58 | 28 | 11 | 3 |
| zielen, wenn ich | | | | | |
| mich mehr anstrengen | | | | | |
| würde | | | | | |
| | | | | | |
| Ich lerne gut | m | 12 | 66 | 20 | 2 |
| | w | 22 | 64 | 12 | 2 |

Deutlich sichtbar wird in den aufgeführten Beispielen, daß zum Teil beträchtliche Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Aussagen zwischen Jungen und Mädchen auftreten. Besonders trifft diese Feststellung für die vorbehaltlose Zustimmung zu.

Ähnliche Differenzierungen in der Ausprägung und Entwicklung der Lerneinstellungen sind auch unter dem Aspekt des im Elternhaus vorherrschenden sozial-kulturellen Milieus nachweisbar. Die soziale Stellung der Eltern, das in der Familie dominierende geistige Klima und dort vorhandene Verhältnis zu Ausbildung und Qualifikation haben spürbaren Einfluß auf die Herausbildung bestimmter, auf die schulische Tätigkeit gerichteter Einstellungen. Zusammenhänge der beschriebenen Art sollen in der folgenden Tabelle dargestellt werden. Wir verwenden in dieser Darstellung eine Zusammenfassung aller eingesetzten Indikatoren als "Gesamtlerneinstellung". Bei der

Einstufung des Bildungs- bzw. Qualifikationsabschlusses der Eltern wurde nur der höchste berufliche Abschluß des Vaters berücksichtigt.

Tab. 5: Differenzierungen in der Herausbildung von Lerneinstellungen in den Gruppen unterschiedlicher Ausbildung des Vaters (in %, Klassenstufe 7, 1. Etappe)

| | Ausprägung der Lerneinstellungen | | | | | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|---------|----------------|--------|--------------|-------|------------|
| | sehr schwach | schwach | schwach mittel | mittel | stark mittel | stark | sehr stark |
| ohne Beruf/ Teilfacharb. | 7 | 9 | 22 | 28 | 21 | 10 | 3 3,8 |
| Facharbeiter/ Meister | 4 | 10 | 15 | 29 | 24 | 14 | 4 4,1 |
| Fach- oder Hochschul- abschluß | 2 | 4 | 10 | 25 | 33 | 19 | 7 4,6 |

Bereits diese zusammenfassende Übersicht zeigt deutlich die Einflüsse auf die Entwicklung der Lerneinstellungen, die auf ein höheres Bildungsniveau der Eltern zurückzuführen sind.

Auch die folgenden Angaben belegen diese Zusammenhänge eindrucksvoll.

Tab. 6: Differenzierungen bei der Herausbildung von Lerneinstellungen in ausgewählten Bereichen in den Schülergruppen mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau (in %, Klassenstufe 7, 1. Etappe)

| | | Das trifft zu | | | |
|--|--------------------------------|-----------------|----------------------|------|--------------------|
| | | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überhaupt nicht |
| Ich lerne gut | ohne Beruf/ Teilfacharb. | 15 | 63 | 21 | 1 |
| | Facharbeiter/ Meister | 16 | 68 | 14 | 2 |
| | Fach- oder Hochschulabschl. | 36 | 60 | 4 | 0 |
| Probleme und Denk- aufgaben gefallen mir | ohne Beruf/ Teilfacharb. | 29 | 46 | 19 | 6 |
| | Facharbeiter/ Meister | 33 | 45 | 19 | 3 |
| | Fach- oder Hochschulabschl. | 43 | 44 | 10 | 3 |

Der überaus wirksame persönlichkeitsprägende Einfluß des Elternhauses, der durch die Erziehungsstrategie, die bestehenden Werte und Normen, die Vorbildwirkung der Eltern, die Bedeutung von Bildung im schulischen Bereich und in der perspektivischen Ausbildung im zukünftigen Beruf u.a.m. wirksam wird, hat auch im Bereich der Einstellungen zum Lernen deutlich spürbare Wirkungen. Keinesfalls sollte man bei sozialstrukturellen Differenzierungen allerdings zu der kurzschlüssigen Annahme kommen, daß die Zugehörigkeit zu bestimmten Schichten quasi automatisch für den Erfolg oder Mißerfolg in der schulischen Tätigkeit oder für die Herausbildung einer bestimmten Einstellung zum Lernen ursächlich verantwortlich ist. Nachgewiesen wird damit vielmehr die Bedeutung der elterlichen Erziehungsarbeit für die Entwicklung der Persönlichkeit. Das sozialistische Bildungssystem bietet entsprechend seinem gesellschaftlichen Auftrag allen Kindern und Jugendlichen gleiche Entwicklungsmöglichkeiten und ist zur besonderen Förderung der Kinder der Werktätigen verpflichtet. Entscheidend für die umfassende und allseitige Nutzung dieser durch die Gesellschaft gebotenen Möglichkeiten ist vielmehr die enge Kooperation von Elternhaus und Schule bei der Erziehung und Ausbildung der Schüler. Immer dann, wenn diese beiden Hauptträger von Erziehung und Bildung, das Elternhaus und die Schule, in übereinstimmender Weise und mit gleicher Zielorientierung wirksam werden, sind Erfolge in der Lernarbeit und bei der Ausprägung und Verfestigung von positiven Einstellungen zu erwarten. In dem Elternhaus, wo die schulische Arbeit anerkannt wird, wo selbst gesellschaftlich relevante Normen, Werte und Einstellungen entwickelt sind, bestehen günstigste Voraussetzungen für die Entwicklung der Schüler.

Als eine weitere personale Einflußgröße bei der Herausbildung von Lerneinstellungen kann auch das erreichte schulische Leistungsniveau der Kinder und Jugendlichen aufgefaßt werden. Auf die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Schulleistung und den Lerneinstellungen wurde bereits in den einleitenden Bemerkungen verwiesen. Auch hier sollen diese Beziehungen zunächst anhand der Gesamteinstellung auf-

gezeigt werden. Als Differenzierungsmerkmal verwenden wir hier eine von uns gebildete Gesamtnote, die aus den Jahresabschlußnoten des vorhergegangenen Schuljahres für die Fächer Mathematik, Deutsch, Russisch, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Biologie gebildet wurde.

Tab. 7: Zum Zusammenhang von schulischer Leistung und der Ausprägung von Lerneinstellungen
(in %, jüngere Kohorte Klassenstufe 7, n = 869)

| | sehr schwach | schwach | schwach mittel | mittel | stark mittel | stark | sehr stark | \bar{x} |
|-----------------|-----------------|---------|-------------------|--------|-----------------|-------|---------------|-----------|
| Gesamt- note | | | | | | | | |
| 1,0-1,2 | 0 | 3 | 13 | 17 | 35 | 27 | 5 | 4,87 |
| 1,3-1,9 | 1 | 2 | 11 | 28 | 26 | 24 | 8 | 4,81 |
| 2,0-2,9 | 2 | 8 | 15 | 35 | 25 | 12 | 3 | 4,21 |
| 3,0-3,7 | 5 | 12 | 24 | 35 | 17 | 4 | 3 | 3,71 |
| 3,8-5,0 | 6 | 16 | 24 | 37 | 13 | 4 | 0 | 3,48 |

Eindeutig nachzuweisen ist hier, daß ausgeprägte Lerneinstellungen eine wesentliche Grundlage des sich in guten Noten dokumentierenden Lernerfolges sind. Bei den Schülern, für die positiv entwickelte Lerneinstellungen charakteristisch sind, ist mit einer bestimmten Regelmäßigkeit auch mit guten Schulleistungen zu rechnen. Schüler mit geringen Lernerfolgen weisen dagegen häufiger nur schwach entwickelte Lerneinstellungen auf. Dies heißt allerdings nicht, daß hierbei einfache lineare Abhängigkeiten bestehen. Verdeutlicht werden dadurch vielmehr komplizierte, vielschichtige Wechselwirkungen von Lerneinstellungen und schulischer Leistung, die für die Führung des pädagogischen Prozesses der Bildung und Erziehung eine besondere Relevanz haben. Kontinuierlicher Lernerfolg, gute und stabile schulische Leistungen unterstützen die Herausbildung positiver Lerneinstellungen, die damit selbst wiederum zu günstigen Vorbedingungen für die Erreichung stabiler, guter Resultate in der schulischen Arbeit führen. Andererseits kann aber auch häufiger Mißerfolg in

der schulischen Arbeit bereits entwickelte Ansätze von Lerneinstellungen eliminieren oder zumindest in ihren Wirkungen so einschränken, daß diese Einflußfaktoren für positive Leistungsentwicklungen unwirksam werden.

Auch an dieser Stelle sollen die Zusammenhänge noch bei einigen ausgewählten Bereichen aufgezeigt werden.

Tab. 8: Der Einfluß der Schulleistung auf die Entwicklung der Lerneinstellungen in ausgewählten Beispielen (in %, Klassenstufe 7, 1. Etappe)

| | Ich könnte bessere Schulleistungen erzielen, wenn ich mich mehr anstrengen würde | | | |
|------------|--|------------------------------|------|-----------------|
| | vollkommen | mit gewissen Einschränkungen | kaum | überhaupt nicht |
| Gesamtnote | | | | |
| 1,0 - 1,2 | 30 | 17 | 36 | 17 |
| 3,8 - 5,0 | 70 | 25 | 5 | 0 |

| | Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | | | |
|-----------|---------------------------------------|------------------------------|------|-----------------|
| | vollkommen | mit gewissen Einschränkungen | kaum | überhaupt nicht |
| 1,0 - 1,2 | 1 | 25 | 48 | 26 |
| 3,8 - 5,0 | 18 | 42 | 34 | 6 |

| | Probleme und Denkaufgaben gefallen mir | | | |
|-----------|--|------------------------------|------|-----------------|
| | vollkommen | mit gewissen Einschränkungen | kaum | überhaupt nicht |
| 1,0 - 1,2 | 47 | 43 | 9 | 1 |
| 3,8 - 5,0 | 19 | 42 | 37 | 1 |

Ebenso wie in der Tabelle 7 zeigen sich die Wechselbeziehungen und erreichter Schulleistung in differenzierter Form in den ausgewählten Bereichen.

Zu verweisen ist an dieser Stelle noch auf die Tabelle 14 im Anhang. Der Vergleich der Zusammenhänge von erreichter Schulleistung und Ausprägung von Lerneinstellungen zwischen älteren und jüngeren Schülern macht auf zwei Besonderheiten aufmerksam. Deutlich wird insgesamt die Wertigkeit der Schulleistung für eine gute Lerneinstellung. Wichtig ist aber auch die sich hier andeutende Tendenz, daß dieser Zusammenhang bei älteren Schülern nicht mehr mit der gleichen Stärke auftritt.

Die hier aufgezeigten Zusammenhänge sind von großer Bedeutung, dürfen aber zweifelsohne nicht verabsolutiert werden. Diese Einschränkungen, die bereits an anderer Stelle angedeutet wurden, stellen keine Abstriche an der Wertigkeit der Lerneinstellungen mit ihren besonderen Wirkungen auf die Entwicklung der Schüler dar, sondern sollen lediglich auf spezielle Probleme der Lerntätigkeit hinweisen. Zu beachten ist stets, daß die Lerneinstellungen eine wichtige Grundlage für den Lernerfolg und damit letztlich auch für die Entwicklung der Persönlichkeit sind. Neben der Einstellung wird die Leistung der Schüler natürlich noch von weiteren Einflußgrößen determiniert. Zu nennen sind darunter vor allem allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, motivationale Faktoren u.a.m.

Es existiert also keinesfalls ein Automatismus im Verhältnis von Lerneinstellungen und Lernleistung, sondern vielmehr stehen in diesem Prozeß eine Vielzahl von unterschiedlichen Einflußfaktoren in sehr differenzierten Wechselverhältnissen. Eine gute Einstellung zum schulischen Lernen führt in der Regel zu guten Leistungsergebnissen. Diese Aussage schließt nicht aus, daß intellektuell sehr befähigte Schüler auch bei geringer entwickelten Lerneinstellungen gute schulische Leistungen erreichen können. Ebenso kann eine sehr positiv entwickelte Lerneinstellung aber andererseits auch bestimmte Hemmnisse auf dem Weg zu guten Schulleistungen zu überwinden helfen.

Diese Bemerkungen, die in ähnlicher Form auch für die Bedeutung und Wertigkeit der anderen, hier vorgestellten personalen Merkmale für die Entwicklung und Ausprägung der Lern-

einstellungen gelten, sind notwendig, um nicht den Eindruck der Ausschließlichkeit der in dieser Analyse berücksichtigten Untersuchungsgegenstände hervorzurufen.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an die Bedeutung der verschiedensten anderen motivationalen Determinanten, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll.

7. Die Ausprägung von Lerneinstellungen in verschiedenen Klassenstufen

Von besonderem Interesse bei der Analyse von Lerneinstellungen sind Probleme der Intensität der Ausprägung solcher auf das Lernen gerichteter Verhaltensweisen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Faktoranalyse sollen auch hier vor allem jene Bereiche genauer dargestellt werden, die als Träger hoher Ladung an der Konstituierung der Faktoren besonderen Anteil haben.

Tab. 9: Gesamtübersicht zur Ausprägung ausgewählter Lerneinstellungen
(Querschnittspopulation, n = 2514, in %)

| | | Das trifft zu | | | |
|---|---------|-----------------|------------|--------------------|-------------------------|
| | | voll- kommen | mit sen | gewis- Einschr. | kaum überh. nicht |
| Lernen ist für mich die wich- tigste Aufgabe, die ich habe | 7. Kl. | 32 | 51 | 15 | 2 |
| | 8. Kl. | 23 | 55 | 19 | 3 |
| | 9. Kl. | 19 | 57 | 20 | 4 |
| | 10. Kl. | 13 | 52 | 28 | 7 |
| Ich lerne gut | 7. Kl. | 19 | 65 | 14 | 2 |
| | 8. Kl. | 16 | 63 | 19 | 2 |
| | 9. Kl. | 17 | 67 | 15 | 1 |
| | 10. Kl. | 16 | 63 | 19 | 2 |
| Probleme und Denkaufgaben gefallen mir | 7. Kl. | 32 | 45 | 20 | 3 |
| | 8. Kl. | 23 | 44 | 25 | 8 |
| | 9. Kl. | 20 | 52 | 21 | 7 |
| | 10. Kl. | 21 | 52 | 20 | 7 |
| Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | 7. Kl. | 10 | 36 | 40 | 14 |
| | 8. Kl. | 12 | 44 | 34 | 10 |
| | 9. Kl. | 10 | 41 | 36 | 13 |
| | 10. Kl. | 17 | 42 | 32 | 9 |

Bereits eine solche generalisierende Betrachtungsweise vermittelt einen Eindruck zu der sehr differenzierten Ausprägung verschiedener Bereiche der Einstellungen. Weitere Hinweise zu der Herausbildung in anderen bedeutsamen Teilbereichen sind den Tabellen im Anhang zu entnehmen.

Deutlich wird dabei, daß bei einem Großteil der Schüler der verschiedenen Klassenstufen durch positive Einstellungen zum schulischen Lernen entwickelt sind. Gleichzeitig aber ist die Intensität der Ausprägung in den hier vorgestellten Bereichen und den verschiedenen Klassenstufen sehr differenziert. So identifizieren sich in der Klassenstufe 7 83 % der Schüler zumindest mit bestimmten Vorbehalten mit der Aussage, daß das Lernen für sie die wichtigste Aufgabe sei. In der Klassenstufe 10 äußern sich 65 % der Schüler in gleicher Weise. Ähnliche Verhältnisse finden wir auch in den anderen Bereichen. Eine Ausnahme zeigt sich allerdings bei der allgemeinen Selbstbewertung der Lerntätigkeit. Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen bei der Bewertung der Aussage "Ich lerne gut" sind bedeutungslos. Mit Sicherheit sind hier bestimmte Besonderheiten der Einschätzung eigener Lernqualitäten, der Zufriedenheit oder auch der Akzeptierung des eigenen aktuellen Leistungsniveaus u.a.m. anzunehmen.

Insgesamt wird hier ein Problem genereller Art sichtbar. Je mehr sich die Schüler dem Wechsel von der schulischen zur beruflichen Ausbildung nähern, um so geringer wird die Bindung an den speziellen sozialen Status als Schüler mit all seinen Aufgaben, besonderen Normen und Verpflichtungen sein. Die Identifizierung mit der "Schülerrolle" lockert sich. Gleichzeitig treten neue Zielorientierungen und Erwartungen in Erscheinung, Interessen und Wünsche werden in stärkerem Maße auf den Lebensabschnitt nach dem Verlassen der Schule ausgerichtet. Diese spezielle soziale Situation und die damit verbundenen Veränderungen haben spürbare Wirkungen auch auf die spezifisch auf das schulische Lernen ausgerichteten Verhaltensweisen und damit die Ausprägung und Intensität der Einstellungen zum schulischen Lernen.

Interessant sind unter diesem Aspekt die folgenden beiden Tabellen. Die erste Übersicht stellt die Entwicklungstenden-

zen der Lerneinstellung über einen Zeitraum von 3 Schuljahren dar. Hier wie auch in der Tabelle 10 wird nur die jüngere Kohorte (beginnend mit Klasse 7) berücksichtigt.

Tab. 10: Entwicklungen bei ausgewählten Bereichen von Lerneinstellungen bei der jüngeren Kohorte
(nur Antwortposition 1 = vorbehaltlose Zustimmung, in %, n = 691)

| | 1. Etappe 7.Klassen | 2. Etappe 8.Klassen | 3. Etappe 9.Klassen |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|
| Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe | 32 | 11 | 11 |
| Ich lerne gut | 19 | 17 | 18 |
| Probleme und Denkaufgaben gefallen mir | 32 | 22 | 16 |
| Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | 10 | 14 | 11 |
| Hausaufgaben erledige ich zuverlässig | 34 | 25 | 20 |
| Mich spornen gute Leistungen anderer an | 36 | 26 | 20 |

Bemerkenswert erscheint hier der Nachweis des gleichen Entwicklungstrends, der sich bereits bei der Querschnittsbetrachtung verschiedener Klassenstufen zeigte. In einer Reihe von Bereichen geht die Intensität der Lerneinstellung deutlich zurück. In der Hauptsache betrifft dies vor allem einige für die schulische Tätigkeit spezifische Verhaltensweisen. In anderen Bereichen können wir dagegen eine gewisse Konstanz feststellen. Als Beispiele sind hier die Freude am Lernen und die Selbsteinschätzung der Lerntätigkeit zu nennen. Die soziale Situation und die damit verbundene Veränderung verschiedener objektiver Bedingungen bedingt auch Entwicklungen im Einstellungsbereich. Bestätigung finden diese Aussagen auch beim Vergleich von Schülergruppen, die die gleiche Klassenstufe in verschiedenen Zeiträumen absolvierten.

Tab. 11: Kohortenvergleiche zur Ausprägung von Lerneinstellungen in ausgewählten Bereichen
(in %, 9. Kl. a = Ende der siebziger Jahre n = 832,
9. Kl. b = Anfang der achtziger Jahre n = 691)

| | | Das trifft zu | | | |
|---|----------|-----------------|----------------------|------|--------------------|
| | | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überhaupt nicht |
| Lernen ist für mich die wichtig- ste Aufgabe, die ich habe | 9.Kl. a | 19 | 57 | 20 | 4 |
| | 9.Kl. b | 12 | 54 | 28 | 6 |
| Ich lerne gut | 9.Kl. a | 17 | 67 | 15 | 1 |
| | 9.Kl. b | 18 | 67 | 14 | 1 |
| Probleme und Denkaufgaben gefallen mir | 9. Kl. a | 20 | 52 | 21 | 7 |
| | 9.Kl. b | 16 | 54 | 26 | 6 |
| Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | 9.Kl. a | 10 | 41 | 36 | 13 |
| | 9.Kl. b | 11 | 45 | 36 | 8 |

Die Bewertungen, die hier von unterschiedlichen Altersgruppen beim Durchlaufen der gleichen Klassenstufe abgegeben werden, unterscheiden sich insgesamt nicht erheblich voneinander. Eine Ausnahme bildet hier die Bewertung der Bedeutung der Lern-
tätigkeit, wo zwischen der älteren und jüngeren Kohorte bemerkenswerte Unterschiede auftreten. Hier zeichnet sich durchaus die Möglichkeit historisch wirksam werdender Variabler ab, die solche signifikanten Veränderungen in einem solchen bedeutsamen Bereich beeinflussen können. Deutlich wird aber außerdem hier auch die annähernde Übereinstimmung, die von Schülern verschiedener Altersgruppen bei einander entsprechenden situativen Verhältnissen nachzuweisen ist. Die Schüler unterscheiden sich zwar hinsichtlich des Zeitraumes, in dem das entsprechende Schuljahr besucht wurde, die soziale Position und die damit verbundenen Bedingungen auf die bereits eingegangen wurde, sind dagegen vergleichbar. Folgerichtig ähneln sich dementsprechend bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen. Auf die Bedeutung personaler Bedingungen wurde bereits an anderer Stelle aufmerksam gemacht. Trotzdem sei auch darauf ver-

wiesen, daß diese Komponenten unter dem Aspekt von Intensität und Entwicklungen der Lerneinstellungen besondere Beachtung verdienen. Diese Probleme werden u.a. auch in dem folgenden Abschnitt betrachtet.

Die Tabellen im Anhang machen derartige Sachverhalte deutlich.

8. Zu den Fragen der Entwicklung und der Stabilität von Lerneinstellungen

Neben den Problemen der Ausprägung und der Intensität der Einstellungen zum Lernen verdienen auch die Fragen der Stabilität solcher Verhaltensorientierungen besondere Aufmerksamkeit. Gehen wir davon aus, daß Lerneinstellungen integraler Bestandteil jener gesellschaftlich relevanten "Gesamteinstellung" der Persönlichkeit sind, wird die Bedeutung positiver, stabiler Lerneinstellungen besonders deutlich. Der Erfolg von Erziehung und Bildung wird zu einem wesentlichen Teil davon geprägt, wenn wir konstatieren können, daß stabile Lerneinstellungen zum Habitus der Persönlichkeit gehören. Derartige Positionen bilden auch für die zukünftige Entwicklung und Lebensgestaltung der Schüler eine günstige Voraussetzung. Auch der Prozeß der Habitualisierung von Lerneinstellungen wird von einer Vielzahl von Bedingungen und Einflußgrößen bestimmt. Zusammenhänge dieser Art wurden bereits an verschiedenen Stellen dieser Analyse aufgezeigt. So werden besondere personale Merkmale wie beispielsweise die weltanschauliche Position der Schüler, das familiäre soziokulturelle Niveau u.a.m. natürlich nicht nur bei der Intensität der Lerneinstellung, sondern auch bei der Habitualisierung, der Verfestigung von Lerneinstellungen wirksam.

Tab. 12: Übersicht zu einigen Kenngrößen der Entwicklung in ausgewählten Einstellungsbereichen
(nur jüngere Kohorte, 1. Etappe n = 730, 2. Etappe n = 567)

| | | Intervall 7./8. Klasse | | | | Intervall 8./9. Klasse | | | |
|--|----------|------------------------|------|------|------|------------------------|------|------|------|
| | | W | EQ | RIP | RIN | W | EQ | RIP | RIN |
| Lernen ist für mich die wichtigste Auf- gabe, die ich habe | o.B./TFA | 66 | 0,42 | 0,21 | 0,59 | 49 | 0,52 | 0,29 | 0,32 |
| | FS/HS | 65 | 0,46 | 0,16 | 0,59 | 53 | 0,55 | 0,31 | 0,27 |
| | m | 59 | 0,45 | 0,13 | 0,64 | 48 | 0,56 | 0,25 | 0,30 |
| | w | 59 | 0,50 | 0,12 | 0,56 | 50 | 0,55 | 0,32 | 0,24 |
| | id. pos. | 56 | 0,54 | 0,18 | 0,45 | 49 | 0,57 | 0,23 | 0,32 |
| | id. neg. | 64 | 0,40 | 0,09 | 0,73 | 56 | 0,49 | 0,37 | 0,28 |
| Ich lerne gut | o.B./TFA | 31 | 0,73 | 0,12 | 0,19 | 27 | 0,76 | 0,07 | 0,20 |
| | FS/HS | 30 | 0,75 | 0,12 | 0,19 | 32 | 0,75 | 0,14 | 0,18 |
| | m | 31 | 0,72 | 0,11 | 0,21 | 32 | 0,71 | 0,18 | 0,15 |
| | w | 35 | 0,70 | 0,17 | 0,21 | 27 | 0,76 | 0,14 | 0,15 |
| | id. pos. | 31 | 0,74 | 0,13 | 0,19 | 27 | 0,75 | 0,14 | 0,16 |
| | id. neg. | 32 | 0,71 | 0,14 | 0,21 | 28 | 0,75 | 0,16 | 0,14 |
| Probleme und Denk- aufgaben gefallen mir | o.B./TFA | 52 | 0,53 | 0,24 | 0,41 | 41 | 0,62 | 0,17 | 0,32 |
| | FS/HS | 53 | 0,56 | 0,16 | 0,45 | 49 | 0,58 | 0,26 | 0,30 |
| | m | 52 | 0,53 | 0,23 | 0,43 | 51 | 0,56 | 0,24 | 0,34 |
| | w | 56 | 0,50 | 0,21 | 0,46 | 53 | 0,52 | 0,29 | 0,33 |
| | id. pos. | 51 | 0,54 | 0,28 | 0,36 | 56 | 0,53 | 0,25 | 0,40 |
| | id. neg. | 58 | 0,47 | 0,16 | 0,58 | 51 | 0,54 | 0,33 | 0,28 |
| Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | o.B./TFA | 57 | 0,50 | 0,34 | 0,29 | 51 | 0,55 | 0,24 | 0,32 |
| | FS/HS | 54 | 0,49 | 0,54 | 0,15 | 51 | 0,51 | 0,37 | 0,28 |
| | m | 54 | 0,50 | 0,44 | 0,20 | 51 | 0,53 | 0,27 | 0,33 |
| | w | 55 | 0,48 | 0,45 | 0,25 | 48 | 0,55 | 0,33 | 0,24 |
| | id. pos. | 51 | 0,51 | 0,39 | 0,26 | 49 | 0,52 | 0,41 | 0,21 |
| | id. neg. | 58 | 0,46 | 0,53 | 0,18 | 46 | 0,58 | 0,22 | 0,31 |

W = Anteile der Schüler mit Bewertungsveränderungen in %; EQ = Entwicklungskoeffizient;
RIP = Maß der Positivierung; RIN = Maß der Negativierung.

Auch für diese Darstellung zum Nachweis bestimmter Regelmäßigkeiten bei der Entwicklung von Lerneinstellungen und deren Haupttendenzen wurden jene Teilbereiche berücksichtigt, die maßgeblichen Anteil bei der Bildung von den von uns ermittelten Faktoren haben. Vor der detaillierten Kommentierung der hier aufgenommenen Daten sind allerdings noch einige Erläuterungen notwendig. In der ersten Spalte (W) wird der Anteil von Schülern in Prozent ausgewiesen, der beim Wechsel von der 7. zur 8. Klasse Einstellungsveränderungen aufweist. Es handelt sich hierbei also um Schüler, die bei der Bewertung im speziellen Bereich sowohl positive als auch negative Veränderungen mit unterschiedlicher Intensität vornehmen. Der Entwicklungskoeffizient EQ charakterisiert die Veränderungen, die im Verlauf einer Untersuchungsetappe auftreten. Wenn EQ den Wert 1 erreicht, bedeutet dies, daß keinerlei Veränderungen nachweisbar sind. Je mehr sich der Wert des EQ vom Wert 1 entfernt, um so größer sind die Veränderungen im Antwortverhalten der Schüler.

Die Koeffizienten RIP und RIN geben Aufschluß über die durchschnittliche Größe der Positivierung (RIP) oder Negativierung (RIN) bei der eingetretenden Veränderung. Der Vergleich der Werte beider Daten erlaubt den Schluß auf die Tendenz dieser Entwicklung. Zu beachten ist dabei die Umkehrung der Veränderungsrichtung bei dem Negativindikator, der in der Übersicht als letztes Beispiel aufgeführt wird.

Welche Schlüsse können nun aus den genannten Ergebnissen für Erklärungen der Probleme der Habitualisierung und Stabilität von Lerneinstellungen gezogen werden?

Trotz der in den Einzelbereichen sehr differenzierten Zahl von Schülern, die Einstellungsveränderungen erkennen lassen, wird eine Gemeinsamkeit deutlich. Der Anteil der als "Wechsler" bezeichneten Schüler, der beim Übergang von der 7. zur 8. Klasse noch relativ hoch ist, nimmt nach dem Wechsel von der 8. zur 9. Klasse deutlich ab. Ohne daß wir diesen Sachverhalt qualitativ werten können, darf eingeschätzt werden, daß sich hierbei bestimmte Prozesse einer Stabilisierung der Lerneinstellungen auf dem zur Zeit erreichten Niveau bzw. Ausprägungsgrad abzeichnen. Am Beispiel der Schülergruppen unterschiedlicher

weltanschaulicher Position soll bereits hier auf eine Erscheinung aufmerksam gemacht werden, die auch in anderem Zusammenhang von Interesse ist. Schüler mit gefestigten politisch-ideologischen Standpunkten weisen beim Übergang von der 7. zur 8. Klasse bereits relativ weniger "Wechsler" auf, d.h. in dieser Gruppe haben sich die Einstellungen zum Lernen bereits früher in einem gewissen Umfang stabilisiert.

Die hier durch die Betrachtung der Anteile von Schülern, die Einstellungsveränderungen aufweisen, gewonnenen Erkenntnisse können auch bei einer Analyse der Entwicklungskoeffizienten bestätigt werden. Nahezu ausnahmslos liegen die Werte, die der Entwicklungskoeffizient nach dem Wechsel von der 8. zur 9. Klasse über denen beim Übergang von der 7. zur 8. Klasse. Auch damit dokumentiert sich eine erhöhte Stabilität im Bereich der Lerneinstellungen bei den oberen Klassen. Damit - an diese Feststellung muß hier nochmals erinnert werden - wurden allerdings noch keine qualitativen Aussagen zum Ausprägungsstand dieser Lerneinstellungen gemacht. Die qualitativen Aspekte der Lerneinstellungen können mittels der Koeffizienten RIP (für die Größe der Positivierung und RIN (für die Größe der Negativierung) näher analysiert werden.

Eindeutig sind für die Einstellungsveränderungen im Übergang von der 7. zur 8. Klasse negative Tendenzen charakteristisch. Dieser Verlauf der Veränderungen im Bereich der Einstellungen zur schulischen Tätigkeit sind durchgängig in allen Teilbereichen und bei allen Gruppen nachweisbar. Dieser Trend zeigt sich dagegen nach dem Wechsel von der 8. zur 9. Klassenstufe nicht mehr in dieser Klarheit und Eindeutigkeit. Auch diese Erscheinung deutet letztlich auf einen höheren Grad der Stabilisierung von Lerneinstellungen hin.

Die hier am Beispiel ausgewählter wichtiger Einzelbereiche dargestellten Entwicklungen können durchaus als verallgemeinerungsfähig betrachtet werden, da auch die Analyse anderer Bereiche ähnliche Ergebnisse liefert (vgl. dazu Tabellen im Anhang).

Wollen wir die Probleme der Stabilität und der damit verbundenen Habitualisierung von Lerneinstellungen zusammenfassend beschreiben, ergeben sich folgende wesentliche Bemerkungen.

Während die Einstellungen zum Lernen bei den Schülern der 7. und der 8. Klassenstufe relativ wenig stabilisiert sind, zeigt sich in den 9. Klassen die Tendenz zur Verfestigung der Verhaltensweisen, die die Lerneinstellungen in der Hauptsache ausmachen. Die entwickelten politisch-ideologischen Positionen der Schüler erweisen sich als bedeutsame, stabilisierende Faktoren im Prozeß der Habitualisierung von Lerneinstellungen. In einem geringen Maße werden negative, aber auch positive Extrempositionen abgebaut. Trotzdem bleiben die durch besondere personale Merkmale bedingten Unterschiede bei den Ausprägungsgraden der Lerneinstellungen mit nur wenigen Abstrichen im wesentlichen bestehen. Das Entwicklungsniveau der Lerneinstellungen genügt allerdings nur bedingt den gesellschaftlichen Zielvorstellungen. Zwar wird mit bestimmten Einschränkungen ein beachtlicher Ausprägungsgrad von Einstellungen zum Lernen erreicht, der Anteil der Schüler, die hier allerdings Negierungsmöglichkeiten aufweisen, ist insgesamt noch zu hoch.

9. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die vorgestellten Ergebnisse der Analyse von Lerneinstellungen vermitteln einen Einblick zu den Problemen der Ausprägung und der Entwicklungen in diesem Einstellungsbereich. Deutlich herausgestellt werden konnte, daß Lerneinstellungen eine der zentralen Determinanten für eine erfolgreiche schulische Tätigkeit sind und damit eine besondere Relevanz für einen entscheidenden Bereich der Entwicklung der Persönlichkeit haben. Dies berechtigt auch, auf die weiterführenden Wirkungen der Lerneinstellungen hinzuweisen und auf deren Konsequenzen für die spätere berufliche Ausbildung, die Tätigkeit im Beruf oder eventuelle weitere Qualifizierungen aufmerksam zu machen. Wiederholt konnte bei dieser Analyse die zentrale Funktion der ideologisch-weltanschaulichen Positionen der Kinder und Jugendlichen aufgezeigt werden. Auch die hier vorliegenden empirischen Untersuchungsergebnisse bestätigen, daß sich vor dem Hintergrund stabiler, ausgeprägter Grundpositionen,

die sich in hohem Grade den gesellschaftlich relevanten Orientierungen anpassen, günstigste Entwicklungsbedingungen für die Herausbildung positiver Lerneinstellungen ergeben. Die Folgerungen für die Wertigkeit der ideologischen Arbeit im Prozeß der Bildung und Erziehung sind dementsprechend eindeutig. Der Entwicklung progressiver gesellschaftlicher Bewußtseinsinhalte kommt für die Entwicklung der Persönlichkeit eine besondere Bedeutung zu. Dieser wichtigen Aufgabe müssen sich das Elternhaus, die sozialistische Schule, die Pionierorganisation und der Jugendverband stellen. Besonders in unserer Zeit, die von komplizierten internationalen Bedingungen und von einer sich ständig verschärfenden ideologischen Auseinandersetzung gekennzeichnet ist, kommt der Einheitlichkeit und Übereinstimmung im Handeln aller Erziehungsträger eine wesentliche Bedeutung zu. Das betrifft beispielsweise ein entwickeltes, vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern, das Voraussetzung auch für Gespräche zu allen Problemen, die die Kinder und Jugendlichen bewegen, ist. Ebenso muß hierbei ein interessanter, niveauvoller Unterricht, vor allem in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdisziplinen, und anspruchsvolle Formen der Arbeit in den Pionier- und FDJ-Gruppen genannt werden. Die individuelle Identifikation mit gesellschaftlich relevanten Normen, Werten und Einstellungen basiert auf dem Verstehen und der Zustimmung zu den gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen. Das schließt selbstverständlich auch die Berücksichtigung der Probleme unserer gesellschaftlichen Entwicklung und die damit verbundenen und überwindbaren Widersprüche in diesem Prozeß ein. Wir müssen hier auf die negativen Entwicklungstendenzen im Bereich der Einstellungen zum schulischen Lernen verweisen, die im unmittelbaren Vorfeld der Aufnahme der beruflichen Ausbildung auftreten. Obwohl auch in diesem Abschnitt noch ein großer Teil der Schüler positiv entwickelte Lerneinstellungen zeigt, nimmt der Anteil derer zu, die das bereits einmal erreichte Niveau der Ausprägung solcher Einstellungen wieder verlassen. Bedenklich muß vor allem stimmen, daß solche regressiven Erscheinungen bei der Ausprägung und Entwicklung von Lerneinstellungen in sehr wesentlichen und bedeutsamen Teilen dieses Einstellungs-

bereiches auftreten (vgl. dazu auch Tabellen im Anhang).

Natürlich hat die Habitualisierung von Einstellungen den Charakter eines Entwicklungsprozesses, der auch aktuellen Einflußgrößen ausgesetzt ist. Wichtig erscheint jedoch, daß wesentliche Grundüberzeugungen und Einstellungen in einem solchen Maße habitualisiert werden, die eine Verdrängung solcher Werte und Orientierungen ausschließen. Die Einbeziehung der sozialen Erfahrungen der Schüler, die stärkere Berücksichtigung der gesellschaftlichen Praxis und die umfassendere Aktivierung der Schüler zur individuellen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Entwicklungsproblemen bieten günstige Bedingungen für die weitere Erhöhung der Effizienz des Prozesses der ideologischen Erziehung und sind Voraussetzung für die Entwicklung durchgängig wirkender und in starkem Maße habitualisierte Lerneinstellungen. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies durchaus keinen Neubeginn oder grundlegend neue Orientierungen. Es gilt vielmehr, Bewährtes weiterzuführen und gleichzeitig neue Methoden, die den hier dargelegten Forderungen besser entsprechen, in die Erziehungs- und Bildungsarbeit einzuführen. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen für den Bereich der Lerneinstellungen, welche Erfolge bereits erreicht wurden. Deutlich wird aber auch, welche Anstrengungen notwendig sind, um möglichst allen Schülern die Entwicklung solcher positiver, auf das Lernen gerichteten Einstellungen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang muß eigentlich zwangsläufig auch die große Bedeutung der Erziehung und Bildung hochbefähigter und leistungsstarker Jugendlicher für die Lösung der Aufgaben beider weiteren gesellschaftlichen Entwicklung herausgestellt werden. Den gefestigten, auf einem hohen Niveau ausgeprägten und habitualisierten Lerneinstellungen, die auch über die Zeit des unmittelbaren Lernprozesses hinaus wirksam werden, kommt auch unter diesem Aspekt eine immer größer werdende Bedeutung zu.

Es wird verständlich sein, wenn wir uns in der Zusammenfassung und den abzuleitenden Folgerungen nicht nochmals mit allen Einzelergebnissen auseinandersetzen, sondern - wie hier geschehen - auf besonders bedeutungsvolle Sachverhalte eingehen. Unter diesem Aspekt sollen an dieser Stelle nochmals die metho-

dischen Probleme der Einstellungsanalyse angesprochen werden. Beachten wir die Probleme, die sich allein schon aus der Komplexität der Lerneinstellungen und deren Messung bzw. Erfassung ergeben, stellt die vorliegende Analyse dieses Einstellungsbereiches ein sicher diskussionswürdiges Modell der Vorgehensweise vor. Die mittels einer Faktoranalyse vorgenommene Eingrenzung auf wesentliche, die Lerneinstellung konstituierende Merkmale, bietet die Möglichkeit, Untersuchungen zu diesem Gegenstandsbereich effektiver zu gestalten. Eine weitere Arbeit an solchen Diagnoseverfahren ist bei der Bedeutung, die diesem Gegenstandsbereich zukommt, empfehlenswert.

10. Anhang

Tab. 13: Faktorladungen nach Varimax - Rotation

| <u>Faktor 1</u> | |
|--|---------|
| - Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe | 0,545 |
| - Mich spornen gute Leistungen anderer an | 0,539 |
| - Ich suche mir solche Freunde, die das Lernen wichtig nehmen | 0,537 |
| - Vokabeln u.ä. übe ich gern | 0,522 |
| - Hausaufgaben erledige ich zuverlässig | 0,452 |
| - Das Lernen in der Schule gefällt mir | 0,433 |
| - Ich übe Vokabeln u.ä. so lange, bis ich sie kann | 0,425 |
| - Ich tue viel, damit ich meine Leistungen halte und verbessere | 0,414 |
| - Ich finde die meisten Unterrichtsfächer interessant | 0,414 |
| - Wenn ich etwas nicht verstehe, dann beschäftige ich mich erst recht damit | 0,368 |
| - Ich möchte in meinem späteren Leben ständig weiterlernen | 0,336 |
| - Ich lerne gern | 0,327 |
| <u>Faktor 2</u> | |
| - Ich lerne gut | 0,474 |
| - Ich könnte bessere Schulleistungen erzielen, wenn ich mich mehr anstrengen würde | - 0,445 |
| - Ohne öftere Ermahnungen würde ich nicht regelmäßig lernen | - 0,443 |
| - Hausaufgaben erledige ich zuverlässig | 0,358 |
| - Ich tue viel, damit ich meine Leistungen halte und verbessere | 0,350 |

Faktor 3

| | |
|---|-------|
| - Probleme und Denkaufgaben gefallen mir | 0,501 |
| - Probleme und Denkaufgaben versuche ich unbedingt zu lösen | 0,492 |
| - Ich lerne gern | 0,455 |
| - Das Lernen in der Schule gefällt mir | 0,454 |
| - Ich lerne gut | 0,365 |
| - Ich finde die meisten Unterrichtsfächer interessant | 0,355 |
| - Ich möchte in meinem späteren Leben ständig weiterlernen | 0,333 |

Faktor 4

| | |
|--|---------|
| - Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse | - 0,516 |
| - In früheren Schuljahren habe ich mit mehr Freude als jetzt gelernt | - 0,465 |
| - Ohne öftere Ermahnungen würde ich nicht regelmäßig lernen | - 0,436 |
| - Es lohnt sich nicht, alles zu lernen, was verlangt wird | - 0,397 |
| - Ich finde die meisten Unterrichtsfächer interessant | 0,356 |
| - Das Lernen in der Schule gefällt mir | 0,302 |

Tab. 14: Zusammenhang von Lernleistung und der Bedeutung,
die dem Lernen zuerkannt wird

1. Nur ältere Kohorte (9. Klasse, 1. Etappe n = 791)

| <u>Gesamtnote</u> | Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe | | | |
|-------------------|---|--------------------------------------|------|--------------------|
| | voll- kommen | mit gewissen Einschrän- kungen | kaum | überhaupt nicht |
| 1,0 - 1,2 | 26 | 34 | 40 | 0 |
| 1,3 - 1,9 | 22 | 60 | 15 | 3 |
| 2,0 - 2,9 | 19 | 55 | 21 | 5 |
| 3,0 - 3,7 | 18 | 61 | 18 | 3 |
| 3,8 - 5,0 | 19 | 52 | 26 | 3 |

2. Nur jüngere Kohorte (7. Klasse, 1. Etappe n = 787)

| <u>Gesamtnote</u> | Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe | | | |
|-------------------|---|--------------------------------------|------|--------------------|
| | voll- kommen | mit gewissen Einschrän- kungen | kaum | überhaupt nicht |
| 1,0 - 1,2 | 43 | 47 | 10 | 0 |
| 1,3 - 1,9 | 34 | 48 | 18 | 0 |
| 2,0 - 2,9 | 29 | 58 | 11 | 2 |
| 3,0 - 3,7 | 30 | 51 | 17 | 2 |
| 3,8 - 5,0 | 37 | 33 | 27 | 3 |

Tab. 15: Zur Entwicklung der Bewertung der Lerntätigkeit
 ("Lernen ist für mich die wichtigste Aufgabe, die ich habe) in %

1. Jüngere Kohorte, weibl. Schüler
 Intervall 7./8. Kl.

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----|
| voll- kommen | 21 | 63 | 16 | 0 | 32 |
| mit gew. Einschr. | 9 | 53 | 33 | 5 | 53 |
| kaum | 6 | 36 | 40 | 18 | 14 |
| überhaupt nicht | 0 | 0 | 100 | 0 | 1 |
| n (%) | 12 | 54 | 29 | 5 | |
| | 8.Kl. | | | | |

2. Jüngere Kohorte, weibl. Schüler
 Intervall 8./9. Kl.

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----|
| voll- kommen | 36 | 61 | 3 | 0 | 11 |
| mit gew. Einschr. | 14 | 60 | 24 | 2 | 55 |
| kaum | 8 | 42 | 43 | 7 | 28 |
| überhaupt nicht | 0 | 39 | 44 | 17 | 6 |
| n (%) | 14 | 54 | 28 | 4 | |
| | 8.Kl. | | | | |

3. Jüngere Kohorte, männl. Schüler
 Intervall 7./8. Kl.

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----|
| voll- kommen | 18 | 48 | 27 | 7 | 33 |
| mit gew. Einschr. | 9 | 57 | 25 | 9 | 50 |
| kaum | 0 | 44 | 40 | 16 | 15 |
| überhaupt nicht | 0 | 14 | 57 | 29 | 2 |
| n (%) | 10 | 51 | 29 | 10 | |
| | 8.Kl. | | | | |

4. Jüngere Kohorte, männl. Schüler
 Intervall 8./9. Kl.

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----|
| voll- kommen | 26 | 59 | 11 | 4 | 10 |
| mit gew. Einschr. | 6 | 66 | 22 | 6 | 53 |
| kaum | 0 | 46 | 42 | 12 | 29 |
| überhaupt nicht | 4 | 22 | 48 | 26 | 8 |
| n (%) | 6 | 56 | 29 | 9 | |
| | 8.Kl. | | | | |

5. Jüngere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überh. nicht | n(%) |
|----------------------|-----------------|----------------------|------|-----------------|----------|
| voll- kommen | 30 | 56 | 13 | 1 | 38 |
| mit gew. Einschr. | 21 | 58 | 19 | 2 | 53 |
| kaum | 14 | 29 | 36 | 21 | 7 7. Kl. |
| überhaupt nicht | 0 | 20 | 80 | 0 | 2 |
| n (%) | 24 | 54 | 19 | 3 | |

8.Kl.

6. Jüngere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 8./9. Klasse

| | | | | | |
|----------------------|----|----|----|---|-----------|
| voll- kommen | 28 | 61 | 11 | 0 | 24 |
| mit gew. Einschr. | 15 | 67 | 17 | 1 | 55 |
| kaum | 4 | 48 | 41 | 7 | 18 7. Kl. |
| überhaupt nicht | 0 | 75 | 25 | 0 | 3 |
| n (%) | 15 | 63 | 20 | 2 | |

8.Kl.

7. Jüngere Kohorte, ideol. nicht gefest.

Schüler, Intervall 7./8. Klasse

| voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überh. nicht | n(%) | |
|-----------------|----------------------|------|-----------------|------|-------|
| 12 | 47 | 31 | 10 | 22 | |
| 2 | 40 | 46 | 12 | 54 | |
| 0 | 29 | 47 | 24 | 22 | 7.Kl. |
| 0 | 0 | 40 | 60 | 2 | |
| 4 | 39 | 42 | 15 | | 8.Kl. |

8. Jüngere Kohorte, ideol. nicht gefest.

Schüler, Intervall 8./9. Klasse

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|-------|
| 25 | 62 | 0 | 13 | 4 | |
| 7 | 50 | 38 | 5 | 40 | |
| 6 | 36 | 48 | 10 | 41 | 7.Kl. |
| 0 | 25 | 46 | 29 | 15 | |
| 6 | 42 | 41 | 11 | | 8.Kl. |

9. Ältere Kohorte, weibl. Schüler

Intervall 9./10. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----|
| voll- kommen | 22 | 62 | 16 | 0 | 22 |
| mit gew. Einschr. | 4 | 52 | 36 | 8 | 55 |
| kaum | 2 | 34 | 46 | 18 | 19 |
| überhaupt nicht | 8 | 25 | 42 | 25 | 3 |
| n (%) | 8 | 49 | 34 | 9 | |

7.Kl.

8.Kl.

10. Ältere Kohorte, männl. Schüler

Intervall 9./10. Klasse

| | | | | | |
|----------------------|----|----|----|----|----|
| voll- kommen | 34 | 54 | 12 | 0 | 15 |
| mit gew. Einschr. | 6 | 43 | 36 | 15 | 58 |
| kaum | 0 | 19 | 51 | 30 | 23 |
| überhaupt nicht | 0 | 15 | 31 | 54 | 4 |
| n (%) | 9 | 38 | 36 | 17 | |

7.Kl.

8.Kl.

11. Ältere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 9./10. Klasse

| voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| 29 | 65 | 6 | 0 | 33 |
| 16 | 57 | 25 | 2 | 49 |
| 0 | 57 | 36 | 7 | 14 7.Kl. |
| 0 | 50 | 25 | 25 | 4 |
| 17 | 60 | 20 | 3 | |
| 8.Kl. | | | | |

12. Ältere Kohorte, ideol. nicht gefest.
Schüler, Intervall 9./10. Klasse

| | | | | | |
|-------|----|----|----|----|-------|
| 40 | 30 | 30 | - | 10 | |
| 2 | 36 | 42 | 20 | 58 | 7.Kl. |
| - | 15 | 45 | 40 | 27 | |
| 11 | 11 | 22 | 56 | 5 | |
| 6 | 29 | 40 | 25 | | |
| 8.Kl. | | | | | |

VD - ZIJ - 53/83
Blatt 41/7 . Ausf.

Tab. 16: Zur Entwicklung im Bereich der Zuwendung zu Problemaufgaben
("Probleme und Denkaufgaben gefallen mir") in %

1. Jüngere Kohorte, weibl. Schüler

Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 36 | 42 | 18 | 4 | 29 |
| mit gew. Einschr. | 15 | 53 | 27 | 5 | 48 |
| kaum | 5 | 42 | 39 | 13 | 21 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 0 | 33 | 56 | 11 | 2 |
| n (%) | 19 | 48 | 27 | 6 | 8.Kl. |

2. Jüngere Kohorte, weibl. Schüler

Intervall 8./9. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 36 | 49 | 15 | 0 | 19 |
| mit gew. Einschr. | 12 | 61 | 21 | 6 | 47 |
| kaum | 9 | 40 | 41 | 10 | 27 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 0 | 29 | 57 | 14 | 7 |
| n (%) | 15 | 51 | 28 | 6 | 8.Kl. |

3. Jüngere Kohorte, männl. Schüler

Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 40 | 47 | 6 | 7 | 36 |
| mit gew. Einschr. | 19 | 57 | 17 | 7 | 42 |
| kaum | 12 | 35 | 44 | 9 | 18 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 6 | 13 | 43 | 38 | 4 |
| n (%) | 25 | 47 | 19 | 9 | 8.Kl. |

4. Jüngere Kohorte, männl. Schüler

Intervall 8./9. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 41 | 53 | 3 | 3 | 25 |
| mit gew. Einschr. | 9 | 64 | 25 | 2 | 48 |
| kaum | 2 | 47 | 35 | 16 | 19 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 4 | 40 | 30 | 26 | 8 |
| n (%) | 15 | 56 | 22 | 7 | 8.Kl. |

5. Jüngere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------|-----------------|------|-------|
| voll- kommen | 48 | 38 | 8 | 6 | 37 | |
| mit gew. Einschr. | 27 | 56 | 16 | 1 | 44 | |
| kaum | 24 | 30 | 43 | 3 | 16 | 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 0 | 50 | 50 | 0 | 3 | |
| n (%) | 33 | 46 | 18 | 3 | | |
| | | | 8.Kl. | | | |

6. Jüngere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 8./9. Klasse

| | | | | | | |
|----------------------|----|----|-------|---|----|-------|
| voll- kommen | 30 | 64 | 4 | 2 | 34 | |
| mit gew. Einschr. | 14 | 60 | 23 | 3 | 43 | |
| kaum | 7 | 50 | 39 | 4 | 19 | 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 17 | 33 | 50 | 0 | 4 | |
| n (%) | 18 | 58 | 21 | 3 | | |
| | | | 8.Kl. | | | |

7. Jüngere Kohorte, ideol. nicht gefest.
Schüler, Intervall 7./8. Klasse

| voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|-----------------|----------------------|-------------------------|------|-------|
| 30 | 44 | 18 | 8 | 32 |
| 8 | 50 | 34 | 8 | 41 |
| | | | | 7.Kl. |
| 11 | 11 | 22 | 56 | 4 |
| 14 | 43 | 30 | 13 | |
| | | | | 8.Kl. |

8. Jüngere Kohorte, ideol. nicht gefest.
Schüler, Intervall 8./9. Klasse

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|-------|
| 40 | 52 | 8 | 0 | 13 | |
| 10 | 63 | 21 | 6 | 44 | 7.Kl. |
| 11 | 31 | 43 | 15 | 29 | |
| 0 | 23 | 50 | 27 | 14 | |
| 13 | 47 | 29 | 11 | | |
| | | | | | 8.Kl. |

VD - ZIT - 53/83
Blatt 43/1. Ausf.

9. Ältere Kohorte, weibl. Schüler

Intervall 9./10. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|------|-----------------|------|-------|
| voll- kommen | 52 | 33 | 8 | 7 | 18 | |
| mit gew. Einschr. | 10 | 64 | 22 | 4 | 51 | |
| kaum | 0 | 51 | 38 | 11 | 23 | 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 4 | 26 | 33 | 37 | 8 | |
| n (%) | 15 | 25 | 24 | 9 | | 8.Kl. |

10. Ältere Kohorte, männl. Schüler

Intervall 9./10. Klasse

| | | | | | | |
|----------------------|----|----|----|----|----|-------|
| voll- kommen | 48 | 43 | 4 | 5 | 23 | |
| mit gew. Einschr. | 12 | 62 | 22 | 4 | 51 | |
| kaum | 7 | 35 | 35 | 23 | 21 | 7.Kl. |
| überhaupt nicht | 0 | 53 | 35 | 12 | 5 | |
| n (%) | 19 | 51 | 21 | 9 | | 8.Kl. |

11. Ältere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 9./10. Klasse

| voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| 65 | 35 | 0 | 0 | 25 |
| 15 | 64 | 18 | 3 | 59 |
| 8 | 54 | 38 | 0 | 13 7.Kl. |
| 33 | 33 | 34 | 0 | 3 |
| 27 | 54 | 17 | 2 | |
| 8.Kl. | | | | |

12. Ältere Kohorte, ideol. nicht gefest.
Schüler, 9./10. Klasse

| | | | | | |
|-------|----|----|----|----|-------|
| 46 | 38 | 5 | 11 | 18 | |
| 13 | 53 | 27 | 7 | 48 | 7.Kl. |
| 2 | 43 | 40 | 15 | 26 | |
| 0 | 38 | 25 | 37 | 8 | |
| 15 | 47 | 26 | 12 | | |
| 8.Kl. | | | | | |

VD - ZITJ - 53/83
Bl. 44/... Ausf.

Tab. 17: Zur Entwicklung der Lerninteressen
("Ich lerne oft lustlos, ohne Interesse") in %

1. Jüngere Kohorte, weibl. Schüler
Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 35 | 41 | 12 | 12 | 7 |
| mit gew. Einschr. | 11 | 56 | 26 | 7 | 33 7.Kl. |
| kaum | 9 | 35 | 47 | 9 | 43 |
| überhaupt nicht | 3 | 28 | 46 | 23 | 17 |
| n (%) | 10 | 41 | 38 | 11 | 8.Kl. |

2. Jüngere Kohorte, weibl. Schüler
Intervall 8./9. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 19 | 58 | 19 | 4 | 9 |
| mit gew. Einschr. | 10 | 64 | 23 | 3 | 40 7.Kl. |
| kaum | 2 | 34 | 55 | 9 | 38 |
| überhaupt nicht | 8 | 21 | 45 | 26 | 13 |
| n (%) | 7 | 47 | 38 | 8 | 8.Kl. |

3. Jüngere Kohorte, männl. Schüler
Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 47 | 37 | 16 | 0 | 11 |
| mit gew. Einschr. | 16 | 58 | 23 | 3 | 39 7.Kl. |
| kaum | 12 | 42 | 41 | 5 | 41 |
| überhaupt nicht | 6 | 24 | 49 | 21 | 9 |
| n (%) | 17 | 46 | 32 | 5 | 8.Kl. |

4. Jüngere Kohorte, männl. Schüler
Intervall 8./9. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 42 | 39 | 12 | 7 | 15 |
| mit gew. Einschr. | 9 | 57 | 31 | 3 | 48 7.Kl. |
| kaum | 7 | 42 | 43 | 8 | 31 |
| überhaupt nicht | 0 | 25 | 31 | 44 | 6 |
| n (%) | 13 | 47 | 32 | 8 | 8.Kl. |

5. Jüngere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 7./8. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 41 | 29 | 24 | 6 | 8 |
| mit gew. Einschr. | 16 | 51 | 22 | 11 | 35 7.Kl. |
| kaum | 5 | 29 | 59 | 7 | 39 |
| überhaupt nicht | 3 | 27 | 43 | 27 | 18 |
| n (%) | 11 | 36 | 41 | 12 | |
| 8.Kl. | | | | | |

6. Jüngere Kohorte, ideol. gefest. Schüler
Intervall 8./9. Klasse

| | | | | | |
|----------------------|----|----|----|----|----------|
| voll- kommen | 42 | 33 | 17 | 8 | 8 |
| mit gew. Einschr. | 11 | 63 | 22 | 4 | 37 7.Kl. |
| kaum | 5 | 40 | 48 | 7 | 39 |
| überhaupt nicht | 13 | 17 | 37 | 33 | 16 |
| n (%) | 11 | 43 | 34 | 10 | |
| 8.Kl. | | | | | |

7. Jüngere Kohorte, ideol. nicht gefest. Schüler
 Intervall 7./8. Klasse

| voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----|
| 48 | 41 | 11 | 0 | 12 |
| 21 | 57 | 22 | 0 | 39 |
| 19 | 48 | 29 | 4 | 39 |
| 5 | 32 | 45 | 18 | 10 |
| 22 | 49 | 26 | 3 | |
| 8.Kl. | | | | |

7.Kl.

8. Jüngere Kohorte, ideol. nicht gefest. Schüler
 Intervall 8./9. Klasse

| | | | | |
|-------|----|----|----|----|
| 30 | 51 | 19 | 0 | 20 |
| 13 | 66 | 19 | 2 | 48 |
| 2 | 35 | 55 | 8 | 27 |
| 0 | 33 | 33 | 34 | 5 |
| 13 | 52 | 30 | 5 | |
| 8.Kl. | | | | |

VD - ZIJ - 53/83
 Blatt 46/v. Ausf.

9. Ältere Kohorte, weibl. Schüler
Intervall 9./10. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 29 | 46 | 17 | 8 | 7 |
| mit gew. Einschr. | 9 | 59 | 25 | 7 | 39 7.Kl. |
| kaum | 5 | 41 | 48 | 6 | 38 |
| überhaupt nicht | 6 | 19 | 44 | 31 | 16 |
| n (%) | 8 | 46 | 36 | 10 | |
| | 8.Kl. | | | | |

10. Ältere Kohorte, männl. Schüler
Intervall 9./10. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 57 | 36 | 5 | 2 | 13 |
| mit gew. Einschr. | 18 | 56 | 20 | 6 | 42 7.Kl. |
| kaum | 15 | 40 | 40 | 5 | 37 |
| überhaupt nicht | 7 | 7 | 45 | 41 | 8 |
| n (%) | 21 | 43 | 28 | 8 | |
| | 8.Kl. | | | | |

11. Ältere Kohorte, ideolog. gefest. Schüler
Intervall 9./10. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 37 | 25 | 13 | 25 | 8 |
| mit gew. Einschr. | 14 | 54 | 24 | 8 | 36 7.Kl. |
| kaum | 5 | 29 | 49 | 17 | 40 |
| überhaupt nicht | 0 | 13 | 38 | 49 | 16 |
| n (%) | 10 | 35 | 35 | 20 | |
| | 8.Kl. | | | | |

12. Ältere Kohorte, ideol. nicht gefest. Schüler
Intervall 9./10. Klasse

| | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum überh. nicht | n(%) | |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|------|----------|
| voll- kommen | 60 | 35 | 5 | 0 | 10 |
| mit gew. Einschr. | 26 | 56 | 13 | 5 | 42 7.Kl. |
| kaum | 16 | 49 | 34 | 1 | 37 |
| überhaupt nicht | 19 | 19 | 43 | 19 | 11 |
| n (%) | 25 | 47 | 23 | 5 | |
| | 8.Kl. | | | | |

Tab. 18: Übersicht zur Ausprägung und Entwicklung der Lerneinstellungen am Beispiel weiterer Einzelindikatoren, die von besonderer Bedeutung bei der Bildung der Faktoren sind
(nur jüngere Kohorte, in %)

| | | | Das trifft zu | | | |
|---|-------|---------|-----------------|----------------------|------|--------------------|
| | | | voll- kommen | mit gew. Einschr. | kaum | überhaupt nicht |
| Mich spornen gute Leistun- gen anderer an | 7.Kl. | m | 23 | 35 | 34 | 8 |
| | | w | 38 | 38 | 20 | 4 |
| | | id.pos. | 44 | 30 | 20 | 6 |
| | | id.neg. | 24 | 37 | 28 | 11 |
| | 8.Kl. | m | 10 | 34 | 41 | 15 |
| | | w | 25 | 37 | 29 | 9 |
| | | id.pos. | 31 | 38 | 24 | 7 |
| | | id.neg. | 7 | 27 | 43 | 23 |
| Ich suche mir solche Freunde, die das Lernen wichtig nehmen | 7.Kl. | m | 16 | 53 | 23 | 8 |
| | | w | 28 | 49 | 18 | 5 |
| | | id.pos. | 38 | 52 | 6 | 4 |
| | | id.neg. | 25 | 52 | 17 | 6 |
| | 8.Kl. | m | 7 | 44 | 35 | 14 |
| | | w | 14 | 50 | 24 | 10 |
| | | id.pos. | 29 | 54 | 14 | 3 |
| | | id.neg. | 8 | 46 | 34 | 12 |
| Ich könnte bes- sere Schullei- stungen erzie- len, wenn ich mich mehr an- strengen würde | 7.Kl. | m | 73 | 18 | 8 | 1 |
| | | w | 59 | 29 | 11 | 1 |
| | | id.pos. | 61 | 26 | 11 | 2 |
| | | id.neg. | 71 | 21 | 8 | 0 |
| | 8.Kl. | m | 60 | 27 | 10 | 3 |
| | | w | 50 | 31 | 16 | 3 |
| | | id.pos. | 56 | 23 | 15 | 6 |
| | | id.neg. | 54 | 29 | 13 | 4 |
| Probleme und Denkaufgaben versuche ich unbedingt zu lösen | 7.Kl. | m | 34 | 54 | 11 | 1 |
| | | w | 33 | 60 | 6 | 1 |
| | | id.pos. | 45 | 48 | 7 | 0 |
| | | id.neg. | 23 | 61 | 14 | 2 |
| | 8.Kl. | m | 24 | 53 | 18 | 5 |
| | | w | 22 | 55 | 21 | 2 |
| | | id.pos. | 36 | 50 | 14 | 0 |
| | | id.neg. | 12 | 57 | 26 | 5 |